مستوى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمبادئ التدريس المتمايز

خليل شحادة القطاونة *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمبادئ التدريس المتمايز من وجهة نظرهم، وتحديد علاقة ذلك ببعض خصائصهم الديموغرافية مثل نوعهم الاجتماعي، وخبرتهم. ولتحقيق ذلك، تم اختيار عينة من المعلمين قوامها 133 معلما ومعلمة طبقت عليهم أداة قياس خاصة تألفت من 21 فقرة. وبعد تحليل البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة، بينت النتائج أنه لا فرق بين ممارسة المعلمين الذكوروالمعلمات الإناث لمبادئ التدريس المتمايز من وجهة نظرهم. كما أشارت النتائج إلى أن معلمي اللغة الانجليزية الذين بلغت خبرتهم أقل من 5 سنوات يمارسون مبادئ التدريس المتمايز أكثر من زملائهم الذين زادت خبرتهم عن 5 سنوات. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مبادئ التدريس المتمايز في برامج تنمية المعلمين سواء أكان ذلك على شكل ورش أم محاضرات أم حلقات تدريبية أم دروس مصغرة، وتوجيه الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول مبادئ التدريس المتمايز وتطبيقاته المختلفة.

الكلمات الدالة: التدريس المتمايز، معلمو اللغة الانجليزية.

* كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية.

تاريخ تقديم البحث: 2020/2/27م. تاريخ قبول البحث: 2020/6/7م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2023 م.

The Extent to which EFL Teachers Use Principles of Differentiated Instruction

Khalil Shehadah Alqatawneh

Abstract

This study aimed at identifying the extent to which EFL teachers use the principles of differentiated instruction (DI) in their teaching practices from their perspectives and whether their level of practice differ by some of their demographic variables, particularly sex and experience. An 21-item DI measure was developed and administered to a sample of 133 EFL teachers. The results of the study unveiled that EFL teachers perceived their lelvel of practice of DI with a medium level. No significant difference between male and female teachers in employing DI principles. EFL teachers of less than 5 years of teaching experience enhanced their experiences in their teaching practices better than those of 5 years and above. The study recommended that EFL teachers' development programs should include seminars, sessions or workshops on DI and further research may be geared toward DI and its implications in classroom.

Keywords: Differentiated instruction; EFL teachers.

مقدمة:

مع بزوغ القرن الحادي والعشرين، ازدادت المبادرات والتوجهات التربوية التي تستهدف تجويد التعليم ازدياداً ملحوظاً، وتضاعفت التحديات أمام المعلمين للمشاركة في هذه المبادرات، والاستجابة لها. ويكاد يكون المحور الرئيس لهذه التجديدات يدور حول توفير تعليم نوعي يستجيب لخصائص المتعلمين.

وقد رافقت التغيرات الهائلة التي تعصف بالمجتمعات المعاصرة تغيرات ملحوظة في خصائص المتعلمين؛ فالمجتمعات التي توجهها التكنولوجيا، وتعيد ثورة المعلومات تشكيلها من جديد، وتزيد من سرعة تقدمها وسائل الاتصال، وتتمايز فيها الثقافات، وتميل فيها أنماط المعيشة إلى الاستهلاك، وتسودها الأفكار الكبرى ووجهات النظر، لا يمكنها توقع الثبات في خصائص المتعلمين! فالمتعلمون بحاجة إلى قدرات أكبر للتكيف مع هذه التغيرات، ومهارات خاصة للحصول على وظائف وإدارة الأعمال، وتعليم بجودة عالية يستجيب للمشكلات العالمية التي باتت تؤثر في حياتهم كما تؤثر فيها مشكلاتهم الفردية والمحلية (كاش،2011).

وإذا أصبح تنوع خصائص المتعلمين حقيقة واقعة لا يمكن تجاهلها، فإن هذا التنوع في القدرات والاهتمامات غير ثابت، بل متغير على الدّوام – فرغبات المتعلمين واهتماماتهم تتأثر بنوعهم الاجتماعي، وثقافتهم السائدة، ونموهم بصورة عامة؛ كما أن قدرات المتعلمين قد تكون واضحة تماماً، وقد تكون مموهة ومحيرة في نفس الوقت. ولذلك لا يمكن التخطيط لتعليمهم بطريقة واحدة one-size-fits-all، ويتعذر أيضاً على التربويين التفكير بمنهاج واحد، أو طريقة واحدة للاستجابة لهذه المتغيرات الهائلة والمتزايدة في خصائص المتعلمين (توملينسون،2001).

يختلف الطلبة في الغرفة الصفية عن بعضهم البعض اختلافاً كبيراً في قدراتهم العقلية، ومهاراتهم، ومعرفتهم المتخصصة، وحاجاتهم الانفعالية، والاجتماعية، واهتماماتهم، وأساليبهم المفضلة في التعلم والدراسة. وهذا المدى الواسع من الخصائص والقدرات والإمكانات يحتّم على التربويين والمعلمين إعادة النظر في خطط التدريس ومبادئ التعليم التي يمارسونها (توملينسون وآخرون، 2013). فالطلبة يأتون للمدرسة باستعدادات مختلفة، ومعارف سابقة متباينة، وقضايا عاطفية وسلوكية متمايزة؛ فهم يختلفون في قدراتهم على التركيز والتجريد والقراءة، وتركيز الانتباه، وفرط الحركة، ودرجة إتقان اللغة الأم واللغات الأجنبية (إن وجد)، والمواهب، وغيره الكثير من الفروقات.

ولم تعد الغرفة الصفية اليوم كما كانت حينما درس فيها المعلمون والآباء الرّواد في الماضي. فالتقدم التكنولوجي الهائل والتطور في نظريات التعلم والتعليم هي أمثلة على القوى التي تَفرض على جميع التربويين أن يغيروا الطريقة التي يعلمون بها أطفالهم. إن هذه الاختلافات تتطلب منا التفكير بطرق جديدة لتصميم المناهج وتخطيط التدريب وتنفيذ التعليم والتقويم. فعندما يعرف المعلمون طلبتهم بشكل أفضل، فإنهم يستطيعون تلبية حاجاتهم وتوجيه المناهج وبرامج التدريس وطرق التعليم بطرق تستجيب أكثر إلى هذه الباقات المنوعة من خصائص الطلبة لضمان نجاحهم، واحترام إنسانيتهم (إريكسون،2011).

وفي الوقت الذي يتعذر فيه على وزارة التربية والتعليم الأردنية تقديم مناهج وكتب مدرسية وغيرها من مواد قادرة على تلبية حاجات المتعلمين وكفيلة بإعدادهم للمستقبل، فإن المسؤولية الكبرى تقع على كاهل المعلمين في إعادة تكييف خطط التدريس وتوظيف مبادئ تعليم فعّالة للاستجابة لهذه الخصائص الفريدة للمتعلمين داخل غرفة الصف وخارجه؛ فواجب المعلمين هو إعادة تهيئة المحتويات التعليمية بصورة تتلاءم مع خصائص المتعلمين المختلفة، واختيار استراتجيات تعليم مناسبة لهم، والمساعدة في تحفيز المتعلمين وبناء مهارات التحكم الذاتي والاستقلالية في التعلم، وربما الأهم من كل ذلك أن يتأكدوا أن طلبتهم يفكرون لا يتعلمون فقط.

ومعلمو اللغة الإنجليزية في الأردن معنيون بالاطلاع على المبادرات الجديدة في تخطيط التعليم وتنفيذه، وتقويمه. فتعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية له طبيعة خاصة، كما أن تعلم الطلبة للغات الأجنبية، وخاصة الإنجليزية، يفرض مزيداً من الخصائص التي ينبغي على المعلمين مسحها، وتحديدها، وتخطيط التعليم على أساسها. خاصة إذا ما علمنا أن معلمي اللغة الإنجليزية يواجهون صعوبات أكثر من غيرهم في عملهم. فقد بينت الكثير من الدراسات (الزغول،1991)؛ (رباع، 2001)؛ (الخويلح والشملي، 2000) أن المعلمين يعانون أصلاً من ضعف بَيِّنٌ في الجوانب اللغوية، وتحديات أكبر تتمثل في قلة رغبة الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية.

ويعتبر التدريس المتمايز من أبرز الاستراتتيجيات المنافسة التي ظهرت ضمن التوجه نحو التعليم النوعي لتحقيق العدالة والمساواة بين المتعلمين، وتوفير تعليم بجودة لجميع الطلبة داخل الغرفة الصفة وفق خصائصهم، وميولهم، وتفضيلاتهم، واحتياجاتهم، وقدراتهم. وقد عرفته (توملیسنون، 1999) بأنه فلسفة في التدريس تعتمد على أنواع متعددة من الطرق في عرض المحتوى وفهم وتطبيق الأفكار الواردة في المحتوى وتقييم النتاجات التعليمية. وهذا يعني أنه ينبغي على المعلم مسح حاجات الطلبة، واهتماماتهم، وأساليب تعلمهم ومعرفتهم السابقة وغيرها من

الخصائص بما توفر من أدوات علمية قبل بدء عملية التعلم، وتنويع نشاطات التعلم وفق هذه الخصائص، بطريقة تخدم الطلبة، وتعزز من فرص تعلمهم.

يقول كاش(2011) إن التدريس المتمايز يبدأ خارج الغرفة الصفية بتحليل خصائص المتعلمين العامة والخاصة، وتخطيط المحتوى وفقا لذلك، وتنويع الطرائق والأساليب التي يتم فيها تنفيذ عمليات التعليم والتقويم، لمساعدة المتعلمين على تكوين المعنى، وتحقيق الفهم، والفاعلية النقدية والتقويمية لما يتم تقديمه له من مواضيع ونشاطات.

والتدريس المتمايز يختلف عن تفريد التعليم. فمثلا تنويع الأنشطة ضمن التدريس المتمايز لا يركز على كل طالب وحده، ويضع له برنامجًا تعليميا خاصًا، ولكن يتم تعرف قدرات وميول وخلفيات جميع الطلاب، والاستجابة لهاباستخدام استراتجيات مختلفة مثل المجموعات المرنة، والاستقصاء، وحل المشكلات، واستخدام تطبيقات الحاسوب (الحليصي، 2011).

ورغم الجذور البعيدة للتدريس المتمايز في ممارسات التربويين، إلا أن الأدب ذي الصلة يُجمع على أن (تواملنسون، 1999) هي أول من أشهر مفهوم التدريس المتمايز – حتى أنها لاحقاً كنيت تحبباً من قبل زملائها بـ (Mrs. Differentiated) (أي السيدة فريدة) لكثرة تركيزها في بحوثها وكتبها على فكرة التدريس المتمايز. والتدريس المتمايز فلسفة تربوية لا تعمل في الفراغ، بل تسندها العديد من المبادئ النظرية القوية مثل نظرية التعلم المعرفية الاجتماعية (أفكار فايجوتسكي في التعلم)، والنظرية البنائية، وأنماط التعلم الفردي، والذكاءات المتعددة، والتعلم العصبي، ونظرية التنظيم الذاتي.

فمن النظرية المعرفية الاجتماعية، يستند التعليم المتمايز إلى مبدئين اثنين: (1) أن الوجود القسري للفرد في سياق اجتماعي يجعل دماغه في حالة تفاعل دائم مع من حوله، وهذا ينمي دماغه. (2) وأن الفرد وخلال وجوده في السياق الاجتماعي – دائماً يلعب دوراً تعليمياً تعلمياً– حسب الموقف. فهناك دائماً في السياق الاجتماعي من يحمل معرفة أكثر من الآخر (K+1) ينقلها إلى من يحتاجها (لمن هو أقل منه معرفة) ممن يعيش معه في هذا السياق، وبنفس الوقت، عندما يحتاج المعرفة فإنه يسعى لتعلمها من شخص آخر تتوفر لديه المعرفة الأكثر (K+1).

ولا ينبغي أن تزيد الفجوة أو ما أسماه منطقة التعلم التقاربي Zone of Proximity (ZP) بين المعلم والمتعلم أكثر من اللازم، فالفرق بينهما لا ينبغي أن يتعدى ما أسماه منطقة التعلم التقاربيلكي لا يشعر المتعلم بالإحباط في حالة زيادة الفجوة المعرفية بين المعلم والمتعلم، ولكي لا

يشعر بالملل إذا تساوى مستوى المتعلم مع المعلم في المعرفة. وهذا يؤكد على مبادئ مهمة في التعلم مثل: تحديد مستوى المعرفة السابقة للمتعلمين قبل البدء بالبرنامج التعليمي، وأهمية السياق الاجتماعي في تحفيز المتعلمين، وأهمية استعداد المتعلم لعملية التعلم (فيجوتسكي، 1978).

أما النظرية البنائية فتدعم التدريس المتمايز من حيث تمركزها حول المتعلم، إذ تؤمن بأن المتعلم يبني معرفته ويصبغها بالمعاني الخاصة به في ضوء خبرته السابقة وثقافته العامة (المعرفة السابقة). وغرفة الصف البنائية هي الغرفة التي توفر للطلبة فرص التعلم لكي تختبر الطلبة أكثر من وجهة نظر واحدة في الموضوع قيد البحث وتؤكد على تنويع مبادئ التقييم بدلاً من الامتحانات التقليدية (أوليفر، 2000).

أما الأنماط التي يفضلها المتعلمون في محاولات التعلم فتأتي في صلب المبادئ النظرية التي تدعم التدريس المتمايز (ويلينجاهام، 2009). وقد حدد (فليمينج وميلز، 1992) أربعة أنماط للتعلم: البصرية، والسمعية، والقراءة، والكتابة الحركية، وهي أنماط وغيرها يمكن للتدريس المتمايز الاعتماد عليها لتوسيع نطاق التعلم للطلبة في الغرفة الصفية من خلال إعادة تكييف المحتويات بما يتلاءم مع أنماط التعلم للطلبة لأن المتعلمين يستفيدون أكثر من الأنماط التي تميزهم.

وإضافة إلى ما سبق، يمكن النظر لنظرية الذكاءات المتعددة التي قدمها جاردنر في منتصف الثمانينات من القرن الماضي أنها توفر دعما نظريا للتدريس المتمايز والتي حدد فيها سبعة أنواع من الذكاءات اللغوية والمنطقية الرياضية، والحركية الجسدية، والاجتماعية، والشخصية، والموسيقية والصيفية والمكانية. وبالممارسة يمثل مخزون الذكاءات المتعددة مصدراً مهماً للمعلمين لتعزيز الأنشطة التعليمية في غرفة الصف تصميماً وتنفيذاً وتقييماً (جاردنر، 1983).

كما تشير النظرية العصبية للتعلم والبحوث المستندة للدماغ أن بيئة الفرد تلعب دوراً في تشكيل دماغه (ايجلمان، 2018)؛ وهذا يعني أن البيئة التعليمية ينبغي أن تتصف بالغناء، والتنظيم، وعلى المعلمين تقديم تعليم يتوافق مع أدمغة المتعلمين. أما (كاش،2011) فيعتقد أن هناك مناطق مختلفة من الدماغ لها علاقة بالتعلم: القشرة الدماغية والدماغ الأوسط والدماغ الخلفي، التي تعمل مع بعضها بعضا في حالة تآزرية معقدة. فالقشرة الدماغية – الوشاح الخارجي لخلايا الدماغ – تختص بتعلم اللغة واستخداماتها، والتفكير الواعي في المواقف الجديدة والصعبة، وأداء عمليات الإدراك المعرفية، وفهم الانفعالات، وتذكر التجارب الماضية. أما الدماغ الأوسط فهو عبارة عن مجموعة من الأنسجة التي تلعب دوراً أساسياً في التعلم والذاكرة والعاطفة. ويتكون من

عدة مناطق لعل أهم ما يتعلق بالتعلم منها: قرن آمون واللوزة. فقرن آمون محشو بكثافة بطبقات من الخلايا العصبية التي تلعب دوراً هاماً في عمليات الذاكرة طويلة الأمد والتوجه المكاني، ويعتقد أن قرن آمون لدى الإناث أكبر منه لدى الذكور، ولذلك تبدو الإناث أكثر إنجازاً في اكتساب فنون اللغة في المرحلة الأساسية. وللوزة دور مهم في إضفاء العواطف على الخبرات الفردية، كما تلعب دوراً مهماً في تنظيم الانتباه وتشكيل التطورات واستجرار الذكريات الخاصة.

والدماغ الخلفي المتصل بالعمود الفقري، هو الذي يبقي الجسد حياً، حتى تقوم باقي أجزاء الجسم الأخرى بوظائفها، وتمر خلال هذه المنطقة جميع المعلومات الحركية والحسية الواردة للدماغ، والصادرة عنه، وتقوم هذه المنطقة بتنظيم المعلومات المتعلقة بالانتباه والشهوات والإدراك، فإذا بدت المعلومات الواردة مهددة للجسم، يسحب جذع الدماغ الطاقة من الأجزاء الأخرى للدماغ لحماية نفسه وعموم الجسم، وهذا ما يفسر عدم تركيز التلاميذ في الحصص الأخيرة من البرنامج الدراسي اليومي لالتفات الجزء الدماغي لهم لتلبية الحاجات الأساسية مثل الطعام والماء وعدم الانتباه لدروس الكسور وجداول الضرب والمركبات الكيميائية. ويعتبر المخيخ مكوناً هاماً من مكونات التفكير والتعلم لما يقوم به من دور في تنظيم الأجزاء الأساسية في عمليات التفكير، بينما يتم تحميل الطاقة للمناطق العليا من الدماغ لمعالجة المستويات العليا من التفكير، ولذلك يعتبر أمراً مهماً أن يتم تدريب الطلبة على تلقائية الأداء حفاظاً على الطاقة الدماغية المتوفرة وعدم هدرها في عمليات مثل القسمة والضرب وغيرها من العمليات ذات المستوى الأدنى (كاش،2011).

أما نظرية التنظيم الذاتي فتشير إلى أن الأفراد المؤهلين والناجحين يؤمنون بإمكانية تحقيق أغلب أهدافهم ورؤاهم طالما أنهم قادرون على بذل الجهد اللازم والاعتراف بالنجاح والفشل. ويؤكدان (زيمرمان وكيتستانتا، 2005) أن الوصول إلى القمة يتطلب أكثر من موهبة أساسية وتعليم ذي جودة عالية؛ وهذا يتضمن الإيمان بالذات والاجتهاد والانضباط الذاتي. وقد وضعا (4) مراحل للتنظيم الذاتي: النمذجة والملاحظة، والمحاكاة والعقل، والتدريب والصقل، والاستقلالية والتصفية.

يبدو من خلال هذه المراجعة النظرية أن التدريس المتمايز ليس مجازفة تربوية، أو ممارسة فردية، بل استراتيجية تستند إلى العديد من المبادئ النظرية القوية السائدة في العالم في هذه الألفية، وأن هذه الإستراتيجية تستجيب لهذه المبادئ من خلال:

- تحديد خصائص المتعلمين وتحديد مستوى معارفهم السابقة في المباحث المختلفة لتحديد نقطة انطلاق تعلمهم، وتصميم البيئة الصفية كمحفزاً لعملية التعلم (منطقة لتقارب، والسياق الاجتماعي من النظرية المعرفية الاجتماعية).
- منح المتعلمين الفرص في تشكيل فهوماتهم من الموضوع بما يتفق وخبراتهم ومعارفهم السابقة (النظرية البنائية).
- الاستجابة للأنماط المفضلة في التعلم (نظرية أنماط التعلم).
- الاستجابة للأنواع المختلفة من ذكاءات المتعلمين المتنوعة (نظرية الذكاءات المتعددة).
- توفير تعليم يتجاوب مع الطريقة التي يعمل بها دماغ المتعلمين (مناطق معينة مسؤولة عن التعلم/ النظرية العصبية).
- يستجيب لعمليات تنظيم المعرفة عند المتعلمين حسب رؤواهم وتوقعاتهم ودوافعهم ومواهبهم (نظرية التنظيم الذاتي).

وفي إطار الجهد البحثي المتعلق بالتدريس المتمايز، قام كل من (مولانا وآخرون،2019) بدراسة هدفت إلى ملاحظة الممارسات التعليمية في هولندا وكوريا الجنوبية مع التركيز على نشاطات التدريس المتمايز بوصفه جانباً من جوانب التعليم النوعي باستخدام أداة ملاحظة موثوقة. وقد بينت النتائج أن التعليم المتمايز يمثل ميزة مهمة في جودة التعليم في الثقافتين الهولندية والكورية، ولكنه أصعب الجوانب تطبيقا في كلا النظامين التعليمين. كما دلت النتائج على وجود علاقة بين التعليم المتمايز ونوعية التعليم من خلال استقصاء آراء المعلمين في كلا البلدين.

وأجرت (Khamas, 2018) دراسة لمعرفة فاعلية استعمال التعلي مالم تم أي زفي تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في العراق، على عينة مؤلفة من 60 طالبة. وبينت النتائج أن التدريس المتمايز أكثر فاعلية من التدريس الاعتيادي في تحسين تحصيل الطالبات في مبحث التاريخ، وأنه يسهل عملية جعل الطالبات مركزا للعملية التعلمية.

أما دراسة قمرة (2018) من السعودية التي هدفت إلى بيان فاعلية التعليم المتمايز في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مبحث التوحيد، البالغ عددهن (61) طالبة، فقد بينت النتائج أن التدريس المتمايز كان أكثر فاعلية من التدريس الاعتيادي في تحسين تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي، وتنمية مهارات التفكير التأملي لديهن.

كما أجرى بابلكو وآخرون(2017) دراسة هدفت إلى تحديد أثر التدريس المتمايز في نتاجات التعلم لطلبة العلوم في المرحلة الثانوية باستخدام عدة طرق بحثية: المتباعدة، والموازية والمختلطة. في الجانب النوعي من الدراسة استطلعت الدراسة المعتقدات والخبرات والتصورات الفردية للمعلمين حول التعليم المتمايز. أما الجانب الكمي فقد تضمن مقارنة بين أداء الطلبة في نهاية مساق الأحياء الذين درسوا بالتدريس المتمايز وأولئك الذين درسوا بالطريقة التقليدية. كما أجريت مقابلات شخصية مع ستة من معلمي العلوم وتم توزيع استبيانات على 56 طالبا، وبينت النتائج أن المعلمين والطلبة لديهم تصورات إيجابية عن التدريس المتمايز، إذ يعتقد المعلمون أن التدريس المتمايز طريقة فعالة في التدريس لتحسين انخراط الطلبة في التعلم وتحسين أدائهم الأكاديمي. كما بينت النتائج عدم وجود فروق في أداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة على المقياس المستخدم. ورغم هذه النتيجة، إلا أن التدريس المتمايز أثر تأثيرا إيجابيا في العملية التعلمية من خلال زيادة انخراط الطلبة في عملية التعلم.

وفي دراسة مماثلة في الأردن، أجرى الرشود ونوفل (2017) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية التعليم المتمايز في التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والتفكير المتوازي لدى (59) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، وبينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التدريس المتمايز على نظيرتها الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على المقاييس المطبقة.

وفي دراسة متعددة الأدوات، أجراها دوش وزيدون(2014) بهدف استطلاع عملية تنفيذ التدريس المتمايز في التعليم العالي على عينة قوامها (138) طالباً في مساق علم النفس التربوي تم تقسيم الطلبة إلى شعبتين يدرسهما نفس المدرس: الشعبة الأولى التجريبية بلغ عددها 93 والضابطة 38 طالباً وطالبة. تم تعليم المجموعة الضابطة بطريقة التعليم المتمركز حول المعلم، بحيث يأخذ الطلبة الملاحظات، دون أن يكون لهم خيار في إنجاز المهمات التعليمية، أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة البنائية التي يكون فيها التعليم المتمركز حول المتعلم، بحيث ينفذ الطلبة أنشطة عملية، ويعطون الخيار في إنجاز مهامهم التعليمية. بينت النتائج وجود فروق معنوية في المتوسط العام لعلامات المجموعة التجريبية في 6 واجبات و3 اختبارات، وهذا يشير إلى أن المجموعة التجريبية قد تفوقت على المجموعة الضابطة، كما أفاد الطلبة في المجموعة التجريبية عن حبهم للواجبات التي كانوا يملكون فيها الخيارات، وشعروا بتحسن في تعلمهم في المادة التعليمية.

كما قام ماكسي (2013) باستقصاء أثر التدريس المتمايزفي تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في الرياضيات في إحدى المدارس العسكرية الأمريكية خارج الولايات المتحدة. تم تقسيم عينة الدراسة وهم طلبة الصف الثاني الأساسي إلى 10 شعب، في كل شعبة حوالي 20 طالباً، وشارك 12 معلما في التدريس. تم تعيين 5 شعب كمجموعات تجريبية تلقت تعليمها بالتدريس المتمايز، والمجموعات الخمسة الأخرى اعتبرت مجموعات ضابطة. تم تطبيق اختبار أدائي في الرياضيات في نهاية التجربة، وبينت النتائج عدم وجود فروق معنوية في أداء المجموعات التجريبية والضابطة.

وأجرى (McCoach, Gubbins, Foreman, & Rubenstein, 2013) دراسة لتحديد أثر تطبيق منهاج الرياضيات (الجبر، والهندسة، والقياس، والرسم الهندسي) المصمم سلفا وفق مبادئ التدريس المتمايز في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي بعد ضبط نتائجهم على الاختبار القبلي. وبعد سلسلة من نماذج الانحدار لثلاثة مستويات باستخدام برنامج النموذج الهرمي الخطي (النسخة 7.01)، خلصت الدراسة إلى تساوي نتائج مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة على اختبارات المهارات الأساسية ل (جامعة) ايوا ، رغم أن النتائج بينت استفادة الطلبة المتميزين في المدارس ذات التحصيل المتدني من المنهاج المتمايز.

وفي دراسة عن التدريس المتمايز في أحد مراكز إعداد المعلمين ل (جوزيف وآخرون، 2013) عقد الباحثون مقارنة بين العلامات النهائية للطلبة الذين درسوا بطريقة التدريس المتمايز وعلامات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. وقد بينت نتائج الدراسة التي أجريت على 434 طالبا في مادة دراسات في المناهج في موقعين مختلفين أن معظم الطلبة في المجموعة التجريبية (التي درست في بطريقة التدريس المتمايز) أبدوا تميزا واضحا في فهم المواضيع المطروحة، وأن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة حسب النتائج النهائية.

كما أجرت الخطيب (2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر توظيف مدخل التدريس المتمايز في تنمية الاستيعابا لمفاهيمي وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس بغزة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، واستخدمت اختبارين موضوعيين للاستيعاب المفاهيمي (28 فقرة)، ولعمليات العلم(25) فقرة، وطبقتهما على عينة مكونة من 74 طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي. وبينت النتائج تفوق المجموعتين التجريبية على المجموعتين الضابطتين على المقياسين.

كما بحث فينسينت (2012) أثر استخدام التدريس المتمايز في تحصيل الطلبة في القراءة. تم استخدام المنهج الكمي لوصف الواقع كما هو. تمت مقارنة علامات القراءة لطلبة الصف الثالث والرابع في إحدى المدارس بصفتها المجموعة التجريبية، بعلامات القراءة لطلبة نفس الصفين من مدرسة أخرى مشابهة للمدرسة الأولى باعتبارها المجموعة الضابطة. وتم تدريس الطلبة في المجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقررة للتدريس المتمايز. ثم تمت مقارنة علامات المجموعتين بعلاماتهم على برنامج التقييم الشامل لـ جامعة (تينيسي)، مع تحييد نتائج سلسلة اختبارات ستانفورد التحصيلية والعوامل الاقتصادية والاجتماعية بإدخالها كمتغيرات مشتركة. بينت النتائج عدم وجود فروق معنوية بين علامات التحصيل في القراءة لدى المجموعتين.

وأجرى وستبروك(2011) بحثاً إجرائياً حول فاعلية التدريس المتمايز (أساليب التعلم) في مهارات حل المشكلة لدى المجموعات التعاونية. استخدم الباحث المنهج التجريبي بالتصميم القبلي والبعدي، حيث تكونت كل مجموعة من مجموعات الدراسة من 28 طالباً، وهم طلبة في الصف التاسع الأساسي يدرسون مادة الرياضيات طالب واحد لدى معلم واحد. تمثلت أنماط التعلم لدى المجموعة التجريبية بثلاثة أنماط: السمعي، والحركي، والبصري، ودرسوا بطريقة التدريس المتمايز. أظهرت النتائج عدم وجود فاعلية معنوية للتدريس المتمايز مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وفي دراسة بيبلوغرافية أجراها (Tulbure, 2011) راجع فيها 16 دراسة أمبريقية بحثت أثر التدريس المتمايز في نتائج طلبة المرحلة الثانوية في الفترة بين 1985–2010 . وقد بينت الدراسة أن 10 دراسات من 16 دراسة قد أحرزت تحسناً في تعلم الطلبة الذين درسوا بطريقة التدريس المتمايز، في حين جاءت نتائج 3 دراسات مخالفة لذلك – أي عدم وجود تحسن في نتائج تعلم الطلبة. أما نتائج الدراسات الثلاثة الأخرى فقد بينت أن غياب الانسجام بين أنماط التعلم ومبادئ التعليم يعطي مرونة لعمليات التعلم.

كما أجرى لوجان (2005) دراسة هدفت إلى تسليط الضوء على التدريس المتمايز، من خلال مراجعة الأدب السابق عن الموضوع، والوقوف على مبادئه الرئيسة، وأساسياته، وطرق تنفيذه، وأشهر الآراء حوله، وصعوبات تطبيقه، والخرافات التي تدور حوله، والنظريات التي تدعم استخدامه في التعلم والتعليم. أما الجزء الأخير من الدراسة فقد تركز حول شرح نتائج استطلاع مسحي لآراء المعلمين في المرحلة المتوسطة لتحديد مستوى معرفتهم في مبادئ التدريس المتمايز. وقد أظهرت النتائج أن ما نسبته 85% من المعلمين أبدوا فهما إيجابيا لعناصر التدريس المتمايز ومتطلباته، وأن 90% منهم لديهم قناعة كبيرة في ضرورة تحديد خصائص المتعلمين (اهتماماتهم ودوافعهم

للتعلم، وحاجاتهم) قبل بدء عملية التدريس، وما نسبته 92% منهم يعتقدون بوجود أكثر من طريقة لتنفيذ التدريس المتمايز.

من خلال العرض السابق للدراسات المتصلة بالتدريس المتمايز، يتبين أن نسبة عالية منها تجاوزت (93%) عمدت إلى المنهج التجريبي، لفحص فاعليته في التحصيل واكتساب مفاهيم العلم، والتفكير التأملي، على عينات من المرحلتين الأساسية والمتوسطة، ولكنها اختلفت في نتائجها: فبعضها بين أن التدريس المتمايز كان أكثر فاعلية من الطرق الاعتيادية في التعليم، والبعض الآخر، بين عدم تفوقها على الطرق الاعتيادية أو تعادلها مع طرق التعليم التي تمت مقارنتها بها. وتكاد تكون دراسة (بابلكو وآخرون، 2017) استثناء على هذه الدراسات من حيث التصميم؛ فقد بحثت تصورات المعلمين حول نشاطات التدريس المتمايز، وبينت نتائجها أن المعلمين احتفظوا بتصورات إيجابية عن التدريس المتمايز.

ولأن طرائق التدريس تعتمد على مهارات المعلم، وقناعاته، وإيمانه بجدواها في المواقف التعليمية المختلفة، فقد جاءت هذه الدراسة لتكشف عن مستوى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمبادئ التدريس المتمايز.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انبثقت مشكلة الدراسة من مصدرين أساسيين: (1) المصدر الذاتي الذي يكمن في خبرة الباحثين في التدريس الجامعي، والمصدر الموضوعي الذي يتمثل في مراجعة الأدب المتعلق بالتدريس المتمايز. فمن خلال عمل الباحث لاحظ أن المعلمين ما زالوا يطبقون مبادئ تدريسية تتعامل مع الطلبة كتلة واحدة، وقلما تجد منهم من يراعي في تدريسه حاجات المتعلمين، وخبراتهم، ودوافعهم للدراسة، وكأنهم يعتقدون أن مبادئ التدريس التي يتبعونها تناسب جميع مقاسات الطلبة، مما قد يكون سببا في تدني مستوى جودة التعليم، وانخفاض دافعية المتعلمين، وقلة استغراقهم واستمتاعهم بعمليات التعلم، ومن ثم تدني تحصيلهم. (2) أما المصـــدر الموضوعي فيتمثل في ضرورة إعادة التفكير في مبادئ التدريس فيما يتفق مع خصائص المتعلمين (تواملنســون ورفاقهــا، 2013)، واستقصاء ممارسات المعلمين لمبادئ التدريس المتمايز في المواقف الصفية الرسمية لأن المعلمين هم عماد نجاح المبادرات التربوية الواعدة.

في ضوء ما تقدم، رأى الباحث ضرورة إبراز المبادئ النظرية التي يرتكز عليها التدريس المتمايز، واستقصاء مدى توظيف معلمي اللغة الانجليزية لمبادئ التعليم المتمايز في ممارساتهم التدريسية. وتلخصت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي: ما مستوى ممارسة معلمي اللغة الانجليزية لمبادئ التدريس المتمايز من وجهة نظرتهم؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى توظيف معلمي اللغة الانجليزية لمبادئ التدريس المتمايز في ممارساتهم التدريسية، وعلاقة ذلك ببعض العوامل الديموغرافية في عينة البحث مثل جنس المعلمين، وخبرتهم من خلال الإجابة عن السؤالين البحثيين الآتيين:

1. ما مستوى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمبادئ التدريس المتمايز من وجهة نظرهم؟
2. هل يختلف مستوى ممارسة معلمي اللغة الانجليزية لمبادئ التدريس المتمايز باختلاف جنسهم (ذكر/أنثى)؟
3. هل يختلف مستوى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمبادئ التدريس المتمايز باختلاف خبرتهم (منخفض: أقل من 5 سنوات، متوسط: من 5–10 سنوات، ومرتفع: أكثر من 10 سنوات)؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من التجذير النظري لأحد أهم التوجهات النظرية في التدريس (التدريس المتمايز)، كما ستفيد هذه الدراسة متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم، إذ تبصرهم بالخصائص الفريدة للمتعلمين من خلال مسح حاجات المتعلمين قبل تخطيط عملية التدريس ومبادئ الاستجابة لها وفقا لأفضل الممارسات في مجال التدريس المتمايز، كما أنها يمكن أن تكون مرجعا لمشرفي اللغة الانجليزية لمعرفة مستوى ممارسة المعلمين للتدريس المتمايز وتشجيع المعلمين نحو تبنيه في ممارساتهم التدريسية.

التعريفات الإجرائية:

تضمنت الدراسة مجموعة من المفاهيم التي يعرفها الباحث على النحو الآتي:

- مبادئ التعليم المتمايز هي مجموع الممارسات التي يقوم بها معلمو اللغة الانجليزية في المواقف التعليمية الرسمية لتلبية حاجات طلبتهم في ضوء الخصائص الفريدة للطلبة وفق

مسوحات علمية محددة، ويمكن تمييز هذه الممارسات من خلال المؤشرات الواردة في الاستبيان، وعددها (21) فقرة.

- مستوى ممارسة مبادئ التدريس المتمايز ويقاس باستجابة عينة الدراسة (معلمو اللغة الانجليزية) على أداة الدراسة المعدة وفق مقياس ليكرت الخماسي، التي تم تصنيفها في ثلاثة مستويات (منخفض: أقل من 5 سنوات، متوسط: من 5–10 سنوات، ومرتفع: أكثر من 10 سنوات).

حدود الدراسة:

فيما يلي عرض لحدود الدراسة الموضوعية والزمانية والمكانية:

- الحدّ الموضوعيّ: تتحدد هذه الدراسة بممارسات معلمي اللغة الإنجليزية في لواء سحاب لمبادئ التدريس المتمايز.
- الحدّ الزماني: أجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الدّراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019م.
- الحدّ المكانيّ: مديرية التربية والتعليم في لواء سحاب/ عمان.

محددات الدراسة:

ينبغي تعميم هذه النتائج بحذر على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة الحالية، إذ إن تعميمها مرهون بجدية استجابة عينة الدراسة على أداة الدراسة، وصدق الأداة وثباتها.

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء وصفا لمنهجية الدراسة الحالية، ومجتمع الدراسة وعينتها، والأداة التي جمعت بها البيانات، وإجراءات تطبيق الدراسة بالتفصيل.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لغرض الدراسة المتمثل في جمع البيانات عن مبادئ التدريس المتمايز ووصف واقع ممارستها من لدن معلمي اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية للعام الدراسي 2020/2019 والبالغ عددهم حسب الإحصائيات الصادرة عن مديرية التربية والتعليم/ لواء سحاب (148) معلما ومعلمة، وتم اختيار عينة استطلاعية من المجتمع قوامها (15) معلما ومعلمة لغايات حساب ثبات الاستبيان واستثنائها من التطبيق الفعلي للاستبيان. وعليه، يكون مجتمع الدراسة هو عينتها كما هو مبين في جدول العينة أدناه. يوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والخبرة.

الجدول (1) توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة

المتغير		العدد	المجموع
الجنس	ذكر	52	133
الخبرة	أنثى	81	
	أقل من 5 سنوات	32	
	من 5–10 سنوات	53	
	أكثر من 10 سنوات	48	

أداة الدراسة:

هدفت أداة الدراسة إلى تحديد مستوى توظيف معلمي اللغة الانجليزية لمبادئ التدريس المتمايز في ممارساتهم التدريسية. وقد قام الباحث ببناء استبيان لجمع البيانات في ضوء مراجعة الدراسات ذات الصلة (بابلكو وآخرون، 2017)، وتألف الاستبيان من جزئين: الأول ويتضمن البيانات الديموغرافية للمستجيبين، والجزء الثاني تألف من (21) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

اعتمد الباحث على المؤشرات الآتية للكشف عن صدق أداة الدراسة وعلى النحو التالي: (1) صدق المحكمين: تم التحقق من صدق أداة الدراسة ومدى ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة بعرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات، ومن ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج والقياس والتقويم، وطلب إليهم إبداء رأيهم فيها من حيث مدى انتماء كل فقرة للمقياس، أو من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً، واعتمد الباحث على المعيار المتمثل بنسبة اتفاق (80%) فما فوق لإبقاء الفقرة كما هي

دون حذف أو تعديل، وقد تم الأخذ بمقترحات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة. (2) صدق الاتساق الداخلي. تم التحقق من صدق الأداة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي التي تقضي بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والمقياس الكلي وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01). وهذان مؤشران كافيان للدلالة على صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة ثبات قوامها (15) معلما من مجتمع الدراسة ثم تم التحقق من الثبات بحساب معامل كرونباخ الفا. وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا للأداة 0.78 وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

مرّت إجراءات تنفيذ الدراسة الحالية بالخطوات الآتية:

1. صياغة الفقرات لأداة الدراسة في صورتها الأولية.
2. عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء للتأكد من صدقها.
3. تطبيق الأداء على عينة الثبات للتأكد من ثباتها.
4. توزيع الأداة في صورتها النهائية على عينة الدراسة.
5. جمع الأداة من المستجيبين بعد تعبئتها.
6. تحديد الاستبيانات العائدة.
7. الرجوع للخبراء لتحديد قيم مستوى الممارسة، حيث تم تحديدها كم يلي: (منخفض: من 1إلى 2.33، متوسط: من 2.34–3.66، ومرتفع: من 3.67–5).
8. تحليل استجابات المبحوثين باستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة.
9. استخراج النتائج، وعرضها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات في ضوئها.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إجراء عد اختبارات إحصائية وعلى النحو الآتي: تم استخدام اختبار "ت" ، واختبار تحليل التباين الأحادي واختبار شافيه للمقارنة البعدية.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على نوعين من المتغيرات هما: (1) المتغيرات التصنيفية (المستقلة): وتتمثل في الدراسة الحالية بـ (الجنس) وله مستويان (ذكور وإناث)، و (الخبرة) وله 3 فئات (أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)؛ والمتغير التابع وتمثل في مستوى ممارسة معلمي اللغة الانجليزية لمبادئ التدريس المتمايز وتم قياسه باستجابة أفراد عينة الدراسة على المقياس المعد لهذه الغاية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها حسب تسلسل أسئلتها وعلى النحو الآتي. طرحت الدراسة السؤال الأول التالي: ما مستوى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمبادئ التدريس المتمايز من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس المتمايز، كما هي واردة في الجدول (2).

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوظيف لاستجابات المعلمين على أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوظيف
1	أوجه الطلبة نحو المستويات المتقدمة من نموذج بلوم.	3.95	0.94	مرتفع
2	أهيئ بيئة صفية جذابة ومقبولة لجميع الطلبة.	3.95	0.94	مرتفع
3	أشجع الطلبة على استخدام التكنولوجيا في تطوير المشروعات وعرضها.	3.94	0.90	مرتفع
4	أوجه الطلبة نحو مهارات التفكير التقدمي واستخدامها.	3.81	1.05	مرتفع
5	أشجع الطلبة على اختيار المشروعات الفردية والجماعية التي سيعملون بها.	3.81	1.05	مرتفع
6	أطرح أسئلة مفتوحة النهايات لتوجيه الطلبة نحو مستويات عليا من التفكير.	3.66	0.95	متوسط

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوظيف
7	أسمح للطلبة بالمشاركة في بحث مشكلاتهم وتقديم الحلول لها	3.54	1.03	متوسط
8	أشكل مجموعات تعليمية مرنة	3.44	1.16	متوسط
9	أوجه الطلبة نحو مهارات البحث واستخدامها	3.38	1.25	متوسط
10	أمارس دور المرشد في عملية التعلم وحل المشكلات.	3.01	1.33	مرتفع
11	أشرف على توزيع مهام المجموعات حسب الاستعداد والاهتمام.	2.99	1.12	متوسطة
12	أنوع مبادئ التعليم.	2.75	1.18	متوسط
13	أوجه الطلبة نحو مصادر تعلم متنوعة.	2.72	1.28	متوسط
14	أوفر للطلبة فرصاً للتعليم المعمق (الفهم).	2.53	1.11	متوسط
15	أصمم أدوات تقويم مختلفة للحصول على نتائج شاملة عن مستوى الطلبة	1.78	0.83	منخفض
16	أصمم أنشطة علاجية مختلفة تتلاءم مع الطلبة.	1.72	0.87	منخفض
17	أقسم الطلبة إلى مجموعات حسب المهمات بطريقة مرنة	1.72	0.87	منخفض
18	أشجع الطلبة على التصرف كما يتصرف العلماء الكبار	1.72	0.87	منخفض
19	أوجه الطلبة نحو مهارات التفكير الإبداعي واستخدامها	1.56	0.81	منخفض
20	أشجع الطلبة على توليد أفكار جديدة	1.55	0.79	منخفض
21	أشجع الطلبة على عرض أعمالهم الأصلية على القطاعات المجتمعية ذات الاهتمام	1.52	0.78	منخفض
		2.81	0.83	متوسط

يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لمستوى ممارسة المعلمين لمبادئ التدريس المتمايز بلغ (2.81)، بانحراف معياري (0.83) وهو مستوى ممارسة متوسط، مما يعني أن معلمي اللغة الانجليزية يوظفون مبادئ التدريس المتمايز في ممارساتهم التدريسية بمستوى متوسط من وجهة نظرهم.

كما يتضح من نفس الجدول أن أكثر ثلاثة مبادئ تدريس متمايز يمارسها معلمو اللغة الانجليزية هي على النحو التالي:

- "أوجه الطلبة نحو المستويات المتقدمة من نموذج بلوم"، بمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري 0.94. وربما يعود السبب في هذا إلى ألفة المعلمين بهرم بلوم، سواء قصدوا تنويع التعليم أم لم يقصدوا، إلا أنهم – كما يبدو – يمارسون هذه الإستراتيجية بمستوى مرتفع.
- وإستراتيجية "أهيئ بيئة صفية جذابة ومقبولة لجميع الطلبة"، بمتوسط حسابي 3.95، وانحراف معياري 0.94. وقد يعود السبب إلى أن المعلمين يتفهمون دور البيئة الصفية في التعليم، ونظرا لوجود نشاطات وتمارين في المنهاج الرسمي مبنية على المجموعات الثنائية (pair-work) والمجموعات من 3 وأكثر، فإنهم قادرون على أعادة تهيئة البيئة الصفية بطريقة تتناسب مع مبادئ تدريسهم، وأساليب تعلم الطلبة المفضلة.
- وإستراتيجية "أشجع الطلبة على استخدام التكنولوجيا في تطوير المشروعات وعرضها"، بمتوسط 3.94، وانحراف معياري 0.90. وهذا يتفق مع انتشار التكنولوجيا وتوفرها في المدارس، وبين أيدي المعلمين والطلبة على شكل هواتف محمولة، مما يدفع المعلمين إلى توظيفها في البحث عن معاني بعض المفردات غير المألوفة، أو البحث عن اللفظ الصحيح لبعض الكلمات الغريبة.

ومن جهة أخرى، وبالعودة للجدول رقم (2) السابق، يتبين أن أقل ثلاثة مبادئ تدريس متمايز يمارسها معلمو اللغة الانجليزية هي كما يلي:

- إستراتيجية "أوجه الطلبة نحو مهارات التفكير الإبداعي واستخدامها" بمتوسط حسابي 1.56 وانحراف معياري 0.81، وقد يعود هذا إلى أن المعلمين ما زالوا يتهيبون الارتقاء بتفكير الطلبة لمستويات عليا، أو يعوزهم التدريب لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- ولعل ضعف ممارسة المعلمين لإستراتيجية "أشجع الطلبة على توليد أفكار جديدة" التي جاءت بمتوسط حسابي 1.55 وانحراف معياري 0.79، يؤيد التفسير السابق الذي يشير إلى أن

المعلمين تعوزهم الخبرة والمهارة في التعليم لأجل تنمية التفكير، فما زال المعلمون – كما يبدو – لا يستخدمون المحتوى في تشجيع الطلبة على التفكير وتوليد الأفكار الجديدة.

- كما جاءت ممارسة المعلمين لإستراتيجية "أشجع الطلبة بعرض أعمالهم الأصيلة على القطاعات ذات الاهتمام بمتوسط حسابي 1.52 وانحراف معياري 0.78 ومستوى منخفض، وقد يكون السبب وراء ذلك يعود إلى ضعف فرص المشاركة بين المدارس والقطاعات ذات الاهتمام مما يضيع الفرصة على المعلمين في تشجيع الطلبة على عرض أعمالهم لدى القطاعات الخارجية، وربما يعود ذلك لغياب التشريعات التي تنظم المشاركة بين المدارس والقطاعات المعنية.

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى ممارسة معلمي اللغة الانجليزية لمبادئ التدريس المتمايز باختلاف جنسهم (ذكر/أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم فحص البيانات باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة على ممارسة المعلمين لمبادئ التدريس المتمايز تبعا لنوعهم الاجتماعي (ذكورا، إناثا)، والجدول التالي يبين هذه النتائج.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" لممارسة المعلمين لمبادئ التدريس المتمايز حسب جنسهم (ذكور/ إناث)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	القرار
ذكر	65	85.5	19.4	118	2.21	.64	غير دال
أنثى	75	83.9	16.3				

يبين الجدول (3) أن قيمة "ت" للمتوسط الحسابية لممارسة المعلمين لمبادئ التعليم المتمايز بلغت (0.64)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05 أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مبادئ التدريس المتمايز تبعًا للنوع الاجتماعي.

وهذا يعني أن معلمي اللغة الإنجليزية الذكور والإناث يمارسون مبادئ التدريس المتمايز بنفس المستوى، وقد يعود السبب وراء ذلك إلى البرامج التدريبية الموحدة نوعا ما لمعلمي اللغة الإنجليزية. فغالبا ما ينضم المعلمون الذكور والإناث إلى الدورات والورش نفسها التدريبية أثناء الخدمة في الأردن، وربما يعود السبب إلى البيئة التدريسية المتشابهة في مدراس الذكور والإناث.

السؤال الثالث: هل يختلف مستوى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمبادئ التدريس المتمايز باختلاف خبرتهم (أقل من 5 سنوات، ومن 5–10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وقبل إجراء هذا الاختبار، تمّ التحقق من افتراضاته:

وبعد التحقق من الافتراضات الأساسية لاختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس التدريس المتمايز تبعاً لمتغير الخبرة. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة عند مستوى توظيف التدريس المتمايز في الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة كما هي مبينة في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي اللغة الانجليزية عن مستوى ممارستهم لمبادئ التدريس المتمايز تبعاً لخبرتهم التدريسية

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	60	85.5	19.4
من 6–10 سنوات	40	83.9	16.3
أكثر من 10سنوات	20	79.8	13.5

تشير البيانات الواردة في الجدول (4) إلى وجود فروقات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين عن مستوى ممارسة مبادئ التدريس المتمايز تبعاً لمتغير الخبرة، وللكشف في ما إذا كانت هذه الفروقات ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي

لفحص أثر فئات متغير الخبرة في ممارسة المعلمين لمبادئ التدريس المتمايز

مصدر التباين	المجموع	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	88.621	2	44.310	78.986	*.000	يوجد دلالة إحصائية عن مستوى 0.05
داخل المجموعات	140.808	117	.561			
المجموع الكلي	229.429	119				

يوضح الجدول (5) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلمي اللغة الانجليزية لمبادئ التدريس المتمايز، إذ بلغت قيمة ف (78.99)، وهذا يعني أن خبرة المعلمين أثرت في مستوى ممارستهم لمبادئ التدريس المتمايز، ولكن لصالح أي فئة من فئات الخبرة المحددة؟ للإجابة على هذا السؤال، تم فحص البيانات باستخدام اختبار شيفيه لمعرفة أي فئة من فئات الخبرة كانت أكثر ممارسة لمبادئ التدريس المتمايز. الجدول (6) يوضح نتائج اختبار شيفيه.

الجدول (6) نتائج اختبار شيفيه

لتحديد فئة خبرة المعلمين الأكثر ممارسة لمبادئ التدريس المتمايز

المتوسطات	المتغيرات	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنة
113.7	أقل من 5 سنوات	--	0.011	0.006
88.12	من 5 إلى 10 سنوات	0.011	--	0.752
99.62	أكثر من 10سنوات	0.006	0.752	--

تشير البيانات الواردة في الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية لمبادئ التدريس المتمايز ولصالح فئة المعلمين الذين تقل خبراتهم عن 5 سنوات، وقد يعزى السبب إلى أن هذه الفئة المستجدة نوعا ما من المعلمين قد تقلوا تعليما حول التدريس المتمايز قبل انضمامهم لسلك التعليم، أو أنهم تلقوا تدريبا

خاصا على أنشطة التعليم المتمايز ومبادئه أثناء الخدمة، علما أن برامج تدريب المعلمين في الأردن عادة ما تستهدف هذه الفئة المستجدة من المتعلمين في التدريب على المستجدات التربوية ومهارات التخطيط والتدريس والتقييم الأساسية وخاصة في السنوات الثلاثة الأولى من التحاقهم بسلك التعليم. ولضمان عدم الإخلال بواجباتهم التدريسية، غالبا ما يتم التنسيق بين مديريات التربية والإشراف التربوي وبين مدراء المدارس التي يكون فيها المعلمون المستجدون (خلال السنوات الثلاثة الأولى من خدمتهم) بحيث يتم تفريغهم في أيام محددة في الأسبوع أو أوقات معينة من اليوم المدرسي بحيث يتسنى لهؤلاء المعلمين الالتحاق بالورش والمحاضرات والدورات التدريبية خلال هذه الفترة من خدمتهم التدريسية.

يصعب مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج الدراسات السابقة لاختلاف هدف هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة ما عدا دراسة (بابلكو وآخرون، 2017) التي جاءت بتصورات إيجابية يحملها معلمو الأحياء عن مجمل نشاطات ومبادئ التدريس المتمايز. أما الدراسات الأخرى جميعا التي تم العثور عليها، فقد كانت شبه تجريبية التصميم، ويتعذر مقارنة نتائجها بنتيجة الدراسة الحالية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- إثارة اهتمام معلمي اللغة الانجليزية بمزايا التدريس المتمايز ضمن التوجه نحو التعليم النوعي وجدوى تطبيقها في الغرف الصفية.
- تضمين أنشطة التدريس المتمايز في برامج تنمية المعلمين قبل الخدمة وأثنائها سواء أكان ذلك على شكل مساقات علمية، أم ورش أم محاضرات أم حلقات تدريبية أم دروس مصغرة ... الخ.
- لفت انتباه برامج التربية العملية والتدريب الميداني في الجامعات لأهمية التدريس المتمايز في الاستجابة لحاجات ورغبات المتعلمين.
- مسح حاجات معلمي اللغة الإنجليزية التدريبية في مجال التدريس المتمايز.
- عقد دورات تدريبية مركزة على مبادئ التدريس المتمايز.
- توجيه الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول مبادئ التدريس المتمايز وتطبيقاته في مجال تعليم اللغة الإنجليزية.

References:

Al-Hulaisi, M. (2011). *Effect of using differentiated instruction strategy on achievement of six graders in English Language*. Unpublished Thesis. University of Diyala.

Al-Khatib, A. (2017). *The Impact of using the differentiated instruction approach on developing conceptual understanding and science processes in science among fifth graders*, Unpublished Thesis, The Islamic University of Gaza.

Al-Khuwaileh, N & Shoumali, A. (2000).Writing Errors: A study of the writing ability of the Arab learners of academic English and Arabic at University. Language, Culture, *Curriculum*. 13(2), 174-183.

Alrashood, J. & Nofal, M. (2017). Effectiveness of a training program based on differentiation instruction theory in academic achievement, self- concept, and parallel thinking among third intermediate grade students in science course.Dirasat, *Educational Sciences*, 44, (4). Annex 3.

Cash, R. (2011). *Advancing differentiation: thinking and learning for the 21stcentury*. Translated by Amani Alghamdi and Hamdullah Alhusban. Dammam: University of Dammam.

Dosch, M., & Zidon, M. (2014). "The Course Fit Us": Differentiated Instruction in the College Classroom. *International Journal of Teaching & Learning In Higher Education*, 26(3), 343-357.

Eagleman, D. (218). *The brain: The story of you*. Translated by Khalil Al-Qatawneh. Amman: Alan Publishers and Distributers. (original published in 2015).

Erickson. H. (2011). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Translated into Arabic by Khalil Al-Qatawneh. Mutah: Dar Yazeed (original published in 2007).

Fleming, N. & Mills, C. (1992), Not another inventory, rather a catalyst for reflection. To Improve the Academy, 11, pp. 137.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G., & Ramsook, L. (2013). The Impact of Differentiated Instruction in a Teacher Education Setting: Successes and Challenges. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 28-40.

Logan, B. (2005). "Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in Higher Education Journal*, 10, 157-178.

Maulana, R., Smale-Jacbose, A., Helmz-Lorenz, M., , Chun, S., & Lee, O. (2019). Measuring differentiated instruction in The Netherlands and South Korea: factor structure equivalence, correlates, and complexity level. *European Journal of Psychology of Education*, 34. 353-353.

Maxey, K. (2013, January 1). Differentiated Instruction: Effects on Primary Students' Mathematics Achievement. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16 (7), 30-54.

Nagham, F. (2018). Effectiveness of employing the differentiatedlearning in the acquisition of history for the fifth literary class female students. College of Basic Education. *Journal for Educational Sciences*, 37. 363-383.

Oliver, K. (2000). Methods for developing constructivism learning on the web. *Educational Technology*, 40 (6).

Pablico, J., Diak, M., & Lawson, A. (2017). "Differentiated Instruction in the High School Science classroom: Qualitative and Quantitative Analyses. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16, (7),30-54.

Qumra, L. (2018).The Impact of the Differentiated Instruction Strategy in the Development of ReflectiveThinking and Educational Attainment of the First Year High School Female Students inTawheed Course. *Dirasat, Educational Sciences*, 45, (1), 139-151.

Rababah, G. (2001). An investigation into the strategic Competence of Arab Learners of English at Jordanian Universities. PhD Dissertation University of Newcastle upon Tyne.UK.

Samer, H. & Amarin, Y. (2015). Investigating the practice extent of the science education teachers for differentiated instruction of their students in the classroom teaching in Al Swaida Governorate.*AlBaith University Journal*, 76, (11), 133-154.

Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms (2nd Ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. Kaplan, S. Jozeph, R. Jeanne, P. Jann L., Deborah, B. (2013). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners*. Translated by Abdullah Al-Jghaiman and Tayseer Al-Khazaleh, Amman: Dar Al Maseerah.

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Vincent, C. (2012). Effects of implementing differentiated instruction on learners' reading achievement, Walden University. *ProQuest Dissertations and Theses*.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Westbrook, A. (2011). *The Effects of Differentiating Instruction by Learning Styles on Problem Solving in Cooperative Groups*. Master Thesis, LaGrange, Georgia.

Williams, K. (2012). *The effect of differentiated instruction on standardized assessment performance of students in the middle school mathematics classroom*, Doctoral dissertation, Liberty University.

Willingham, D. (2009). *Why don"t students like school*? San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2005). Homework Practice and Academic Achievement. The Mediating Role of Self-Efficacy and Perceived Responsibility Beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.

Zughoul, M. (1991). Error in lexical choice: towards writing problematic World Lists. *IRAL*, 29, (1), 45-60.